

Modelo moderado de inteligencia emocional docente y trabajo colaborativo en aulas inclusivas

A moderate model of emotional intelligence for teachers and collaborative work in inclusive classrooms

Carina Amelia Ramos Velasquez

carina.ramos@autonmadeica.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1518-4426>

Universidad Autónoma de Ica, Ica, Perú

Artículo recibido: 18 de marzo de 2026/Arbitrado: 10 de abril de 2026/Aceptado: 06 de mayo 2026/Publicado: 25 de mayo de 2026

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i11.172>

RESUMEN

La inteligencia emocional docente es un elemento importante para el clima en el aula y el desarrollo estudiantil. Debido a ello, la presente investigación tuvo como objetivo determinar si el trabajo colaborativo media la relación entre inteligencia emocional docente y desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes, y si el grado escolar modera la fuerza de este efecto indirecto en aulas inclusivas de escuelas públicas de primaria, en Moquegua, Perú. El estudio tuvo un diseño transversal descriptivo-correlacional, con una muestra de 215 alumnos de primero a sexto grado y 15 docentes. Se aplicó la escala Wong and Law Emotional Intelligence Scale a los docentes y listas de cotejo observacional para el trabajo colaborativo y las habilidades sociales estudiantiles. Los resultados mostraron un nivel elevado de inteligencia emocional docente ($M=5.82$), correlaciones significativas con trabajo colaborativo ($r=.41$) y habilidades sociales ($r=.35$), y un efecto mediador del trabajo colaborativo (efecto indirecto $=.18$, IC95% [.07, .30]). Además, el grado escolar moderó la fuerza del efecto indirecto, con mayor impacto en niveles superiores. Se concluye que, la inteligencia emocional docente potencia el desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo, donde el grado escolar regula la magnitud de este efecto.

Palabras clave:

Educación inclusiva;
Inteligencia emocional docente;
Trabajo colaborativo;
Habilidades sociales;
Mediación moderada.

ABSTRACT

Teacher emotional intelligence is an important element for classroom climate and student development. Therefore, this research aimed to determine whether collaborative work mediates the relationship between teacher emotional intelligence and the development of students' social skills, and whether grade level moderates the strength of this indirect effect in inclusive classrooms of public primary schools in Moquegua, Peru. The study employed a descriptive-correlational cross-sectional design, with a sample of 215 students from first to sixth grade and 15 teachers. The Wong and Law Emotional Intelligence Scale was administered to the teachers, and observational checklists were used to assess collaborative work and students' social skills. The results showed a high level of teacher emotional intelligence ($M=5.82$), significant correlations with collaborative work ($r=.41$) and social skills ($r=.35$), and a mediating effect of collaborative work (indirect effect $=.18$, 95% CI [.07, .30]). Furthermore, grade level moderated the strength of the indirect effect, with a greater impact at higher levels. It is concluded that teachers' emotional intelligence enhances the development of social skills through collaborative work, with grade level regulating the magnitude of this effect.

Keywords:

Inclusive education;
Teacher emotional intelligence;
Collaborative work;
Social skills; Moderated mediation.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional docente constituye un elemento importante en la calidad educativa por su vínculo con el bienestar del profesorado y la eficacia pedagógica. Karakus et al. (2024) encontraron que al adquirirse niveles altos se reducen la carga emocional y se fortalece el liderazgo pedagógico en centros educativos. Salavera y Urbón (2024) se alinean con esto al considerar que el bienestar emocional del docente actúa como un factor protector frente a la fatiga y la desmotivación, con efectos favorables sobre el clima escolar y el desempeño de los estudiantes. Desde las percepciones compartida por estos autores, la inteligencia emocional sostiene entornos de aprendizaje saludables y mejora las interacciones en el aula, con lo que se crean ambientes educativos positivos y sostenibles.

A partir de esta base, Li et al. (2024) evidenciaron que la inteligencia emocional incrementa el compromiso organizacional docente a través del bienestar psicológico y del liderazgo transformacional de los directivos. Coincide con esto Özdemir y Dilekmen (2024), al demostrar que la formación de futuros maestros de primaria en este ámbito se mejoran las competencias socioemocionales y disposición hacia el trabajo cooperativo en aula. De esta manera se fortalecen procesos internos del profesorado y se impulsan prácticas colectivas que sostienen culturas escolares colaborativas. Además, se crean las condiciones para que existan prácticas cooperativas efectivas, con potencial para impactar en el desarrollo social estudiantil y en la cohesión de equipos docentes.

En coherencia con lo anterior, Extremera et al. (2025) reportaron que la percepción estudiantil de conductas emocionales inteligentes en el docente se asocia con mejores resultados académicos y personales. Shi et al. (2025) por su parte, encontraron que el apoyo del docente y de pares potencia el pensamiento creativo del alumno, con la inteligencia emocional como mediador y la regulación emocional como moderador. Esta conexión entre apoyo percibido, mediación socioemocional y resultados positivos refleja que el trabajo colaborativo en el aula puede constituir un mecanismo que canaliza el efecto de la inteligencia emocional hacia competencias sociales de los estudiantes.

Asimismo, Arthur et al. (2025) explicaron, mediante un modelo de mediación moderada, que la inteligencia emocional docente eleva la autoeficacia y que variables contextuales modulan esta cadena de efectos. En correspondencia con esto, Ghanamah y Masri (2025) mostraron que la inteligencia emocional medió actitudes y estrategias de afrontamiento de docentes frente a estudiantes con dificultades de aprendizaje en escuelas inclusivas. Estas evidencias indican que la inteligencia emocional puede operar como motor de cambio pedagógico y que condiciones del contexto, tales como necesidades educativas específicas o dinámicas organizacionales, regulan la magnitud de sus impactos.

En el contexto peruano, las aulas inclusivas de escuelas públicas de Moquegua enfrentan múltiples habilidades sociales estudiantiles y variación en la intensidad del trabajo colaborativo por grado. La situación actual muestra niveles dispares de prácticas cooperativas y diferencias en la formación socioemocional docente, con carencias de recursos y ausencia de programas regulares. La situación ideal requiere docentes con alta inteligencia emocional capaces de activar colaboración que favorezca el desarrollo social de todos los alumnos. Este estudio aborda la problemática con un modelo de mediación moderada que conecta inteligencia emocional, trabajo colaborativo y habilidades sociales, y que incorpora el grado como moderador. Ante esto, se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿El trabajo colaborativo media la relación entre inteligencia emocional docente y habilidades sociales? ¿El grado escolar modera la fuerza de este efecto indirecto?

En consecuencia, un estudio en este sentido contribuiría a clarificar mecanismos socioemocionales que sostienen inclusión y convivencia escolar y a orientar formación docente con foco en prácticas colaborativas. Además, aportaría evidencia para diseñar intervenciones escalables que

fortalezcan el desarrollo social en primaria y que integren liderazgo pedagógico y evaluación psicométrica rigurosa. Es por ello que, en el presente estudio se analiza un modelo de mediación moderada con el objetivo de determinar si el trabajo colaborativo media la relación entre inteligencia emocional docente y desarrollo de habilidades sociales de estudiantes, y si el grado escolar modera la fuerza de este efecto indirecto en aulas inclusivas de escuelas públicas de primaria, en Moquegua, Perú.

MÉTODO

El estudio adoptó un diseño transversal descriptivo-correlacional para examinar un modelo de mediación moderada entre inteligencia emocional docente, trabajo colaborativo y desarrollo de habilidades sociales. Se trabajó en tres escuelas públicas de Moquegua, Perú, seleccionadas por conveniencia con programas de inclusión fortalecidos y con aprobación ética institucional previa. La dirección escolar autorizó el acceso y los padres o tutores firmaron consentimiento informado; los estudiantes otorgaron aprobación acorde con su edad. El protocolo definió como criterios de inclusión que tuvieran matrícula regular de primero a sexto grado, asistencia estable y participación sin restricciones en actividades de aula. Se excluyeron casos con diagnósticos que limitaran la observación en clase o con ausencias recurrentes. El diseño garantizó control de condiciones de aula, estandarización de procedimientos y estabilidad temporal de las medidas, lo que favoreció inferencias sobre relaciones entre constructos del modelo.

La muestra quedó conformada por 215 estudiantes de primero a sexto grado (104 niñas, 48.4%; edad media 8.7 años, DE 1.5) y 15 docentes titulares correspondientes. La captación se realizó en reuniones informativas con directivos, docentes y familias, con registro confidencial y codificación anónima de los datos. La muestra superó la recomendación $N=125$ para análisis de regresión múltiple y alcanzó poder estadístico estimado superior a .80 para efectos medianos en las pruebas planificadas. El equipo verificó equilibrio por grado y género y aseguró representatividad de aulas regulares. El calendario de evaluación cubrió dos semanas de actividad escolar ordinaria, sin modificaciones sustantivas del entorno pedagógico, para preservar la validez ecológica y la comparabilidad entre aulas y grupos.

La inteligencia emocional docente actuó como variable predictora y se midió con el Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), adaptado y validado para el contexto docente peruano. La escala contempló 16 ítems tipo Likert donde 1=Totalmente en desacuerdo hasta 7=Totalmente de acuerdo) y abarcó cuatro dimensiones: evaluación y expresión de emociones propias, reconocimiento de emociones en otros, regulación de emociones propias y uso de emociones para facilitar el desempeño. En el presente estudio se utilizó la puntuación total sumada y obtuvo alta consistencia interna con α de Cronbach=.91. La aplicación se realizó de forma individual en sesiones de alrededor de 20 minutos en el centro educativo, con instrucciones estandarizadas y condiciones de privacidad. Los aplicadores recibieron capacitación y supervisión durante el trabajo de campo, con control de tiempos, revisión de respuestas incompletas y protocolos de aclaración sin inducción de contenido.

Además, se conceptualizó el trabajo colaborativo como variable mediadora y se midió con la Lista de Cotejo Observacional de Trabajo Colaborativo de 18 ítems diseñada para primaria. Dos observadores certificados con 40 horas de entrenamiento alcanzaron acuerdo inter-jueces con kappa de Cohen superior a .85 evaluaron la frecuencia de conductas colaborativas estudiantiles en una escala de tres puntos (0=Nunca, 1=A veces, 2=Siempre). La observación se realizó durante 4 sesiones de clase de 90 minutos por aula, con focos predefinidos y rutas de registro secuenciadas. El análisis factorial confirmatorio con AMOS respaldó una estructura de tres factores: Rompecabezas, Cooperación Guiada

y Desempeño de Roles, con CFI=.96, TLI=.95 y RMSEA=.06. La fiabilidad total resultó alta con α =.89. El protocolo incorporó rotación de observadores por aula, listas de verificación paralelas y auditorías externas para fortalecer la calidad del dato.

Unido a esto, el desarrollo de habilidades sociales actuó como variable de resultado y se evaluó con la Lista de Cotejo de Habilidades Sociales de 18 ítems, en el mismo marco observacional del trabajo colaborativo. Los observadores aplicaron la escala de tres puntos durante las sesiones ya descritas y registraron conductas vinculadas con competencias sociales estudiantiles. El análisis factorial confirmatorio mostró una estructura de tres factores con coherencia teórica: Autoafirmación (expresión apropiada de opiniones y necesidades), Expresión Positiva (manifestación de emociones positivas y apoyo a pares), y Expresión Negativa (gestión constructiva de desacuerdos y frustraciones), con índices de ajuste satisfactorios (CFI=.95, TLI=.94, RMSEA=.07). La fiabilidad total alcanzó alta con α =.88.

El equipo registró variables demográficas y académicas con formatos estandarizados y codificación uniforme. El género del estudiante se codificó como variable dicotómica con valores 0 para niño y 1 para niña y se empleó como control. El grado escolar se codificó de 1 a 6 y se trató como variable moderadora ordinal en las pruebas del modelo. El protocolo contempló la verificación de consistencia en listas de matrícula, revisión cruzada con actas de evaluación y supervisión docente para corregir discrepancias. El equipo controló posibles sesgos por distribución de género y por concentración de casos por grado y estableció reglas de manejo de valores perdidos con criterios a priori. La base analítica preservó integridad de la codificación y mantuvo trazabilidad entre formularios, cuadernos de campo y matrices electrónicas.

La operacionalización de todas las variables se presenta en la Tabla 1, donde se especifica el rol, tipo y escala de medición de cada constructo en el modelo de mediación moderada. Se aseguró correspondencia entre definiciones operativas, instrumentos, rangos de puntuación y decisiones analíticas para sostener coherencia metodológica y comparabilidad.

Tabla 1. Operacionalización, tipo y rol de las variables en el modelo de mediación moderada.

Rol en el Estudio	Variable Teórica	Tipo y Escala de Medición.
Variable predictora	Inteligencia emocional docente	Cuantitativa, Continua (Escala Likert 1–7)
Variable mediadora	Trabajo colaborativo	Cuantitativa, Continua (Puntaje 0–36)
Variable de resultado	Desarrollo de habilidades sociales	Cuantitativa, Continua (Puntaje 0–36)
Variable moderadora	Grado escolar	Cuantitativa, Ordinal (1–6)
Variable de control	Género del estudiante	Dicotómica (0 = niño, 1 = niña)

El análisis de los datos se realizó con el software SPSS v26 y empleó la macro PROCESS v4.0 de Hayes para pruebas de mediación moderada. La secuencia abarcó estadísticas descriptivas y correlaciones de Pearson para explorar relaciones iniciales entre variables y verificar supuestos. El análisis factorial confirmatorio se ejecutó en AMOS 24 para validar estructuras de medición y sostener validez antes del modelado. La regresión lineal jerárquica predijo el desarrollo de habilidades sociales con dos bloques: control de género y grado en el primero, e inclusión de inteligencia emocional docente y trabajo colaborativo en el segundo. Se estimó el Modelo 7 de PROCESS con 5,000 remuestros bootstrap y se reportó efectos indirectos condicionales. La interpretación se basó en intervalos de

confianza al 95% que excluyeron el valor cero, con evaluación de colinealidad y estabilidad de los coeficientes.

RESULTADOS

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la investigación. Respecto a los hallazgos descriptivos, en la Tabla 2 se puede apreciar un nivel elevado de inteligencia emocional docente con una media de 5.82 y un rango que se extiende de 3.5 a 7.0, lo que indica variabilidad moderada en las respuestas. El trabajo colaborativo alcanzó una media de 27.15 con desviación estándar de 6.10, lo que refleja diferencias notables entre aulas, aunque con un intervalo de confianza estrecho que confirma estabilidad en la estimación. El desarrollo de habilidades sociales obtuvo una media de 25.40 y una desviación estándar de 6.55, lo que denota dispersión amplia en las conductas observadas, con valores mínimos de 10 y máximos de 36. El grado escolar exhibe una media de 3.45, lo que ubica a la mayoría de estudiantes en niveles intermedios de primaria.

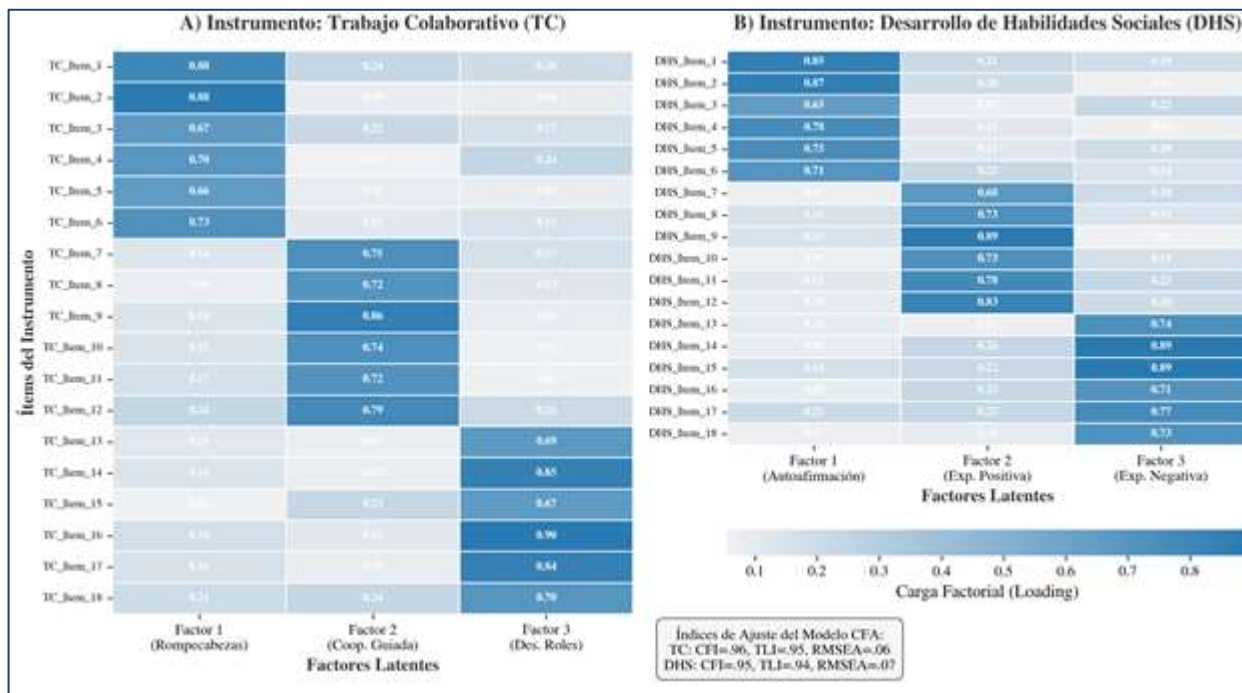
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables del modelo de mediación moderada

Variable	M	DE	IC 95 % Inferior	IC 95 % Superior	Mín.	Máx.
Inteligencia Emocional Docente	5.82	0.95	5.69	5.95	3.5	7.0
Trabajo Colaborativo	27.15	6.10	26.33	27.97	12	36
Desarrollo Habilidades Sociales	25.40	6.55	24.52	26.28	10	36
Grado Escolar	3.45	1.71	3.22	3.68	1	6

Estos resultados obtenidos en la Tabla 2 apuntan a que la inteligencia emocional docente se mantiene en niveles altos y semejantes, lo que favorece la consistencia de su influencia sobre dinámicas de aula. El trabajo colaborativo y las habilidades sociales muestran mayor variabilidad, lo que indica que factores contextuales y características individuales de los estudiantes inciden en la expresión de estas competencias. La distribución del grado escolar confirma representatividad de distintos niveles, lo que permite analizar efectos moderadores en el modelo. De forma general, los hallazgos respaldan la pertinencia de examinar cómo la inteligencia emocional docente potencia el trabajo colaborativo y, a través de este, fortalece el desarrollo de habilidades sociales en contextos educativos inclusivos.

Como complemento a este panorama descriptivo, la validación psicométrica de los instrumentos se ilustra en la Figura 1, donde se presenta la estructura factorial de las escalas observacionales mediante un análisis factorial confirmatorio comprehensivo.

Figura 1. Validación de la estructura factorial de los instrumentos de medida.



El mapa de calor que se puede visualizar en la Figura 1 representa las cargas factoriales estandarizadas del análisis factorial confirmatorio para el instrumento de trabajo colaborativo (Panel A) y de desarrollo de habilidades sociales (Panel B). Los valores altos en la diagonal de bloques (en tonos oscuros de azul) indican una fuerte validez coincidente, pues cada ítem carga de manera significativa en su factor latente predicho. Los valores bajos fuera de la diagonal (en tonos claros) demuestran validez discriminante. Los índices de ajuste global para ambos modelos fueron adecuados (TC: CFI = .96, TLI = .95, RMSEA = .06; DHS: CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .07), lo que respalda la robustez de las medidas utilizadas en el estudio.

Además de los estadísticos descriptivos, se aplicó la correlación de Pearson. Como se muestra en la Tabla 3, existe asociaciones significativas entre las variables del modelo. La inteligencia emocional docente correlacionó de manera positiva con el trabajo colaborativo ($r=.41, p<.01$) y con las habilidades sociales estudiantiles ($r=.35, p<.01$), lo que indica que mayores niveles de inteligencia emocional en los docentes se relacionan con mayor colaboración y mejor desarrollo social en los estudiantes. El trabajo colaborativo presentó la correlación más alta con las habilidades sociales ($r=.52, p<.01$), lo que confirma su papel mediador. El grado escolar se relacionó con trabajo colaborativo ($r=.29, p<.01$) y habilidades sociales ($r=.33, p<.01$) y el género mostró una asociación positiva pero menor con habilidades sociales ($r=.15, p<.05$).

Tabla 3. Matriz de correlaciones de Pearson entre las variables.

Variables	1	2	3	4	5
1. Inteligencia Emocional Docente	—	.41**	.35**	.08	-.03
2. Trabajo Colaborativo	.41**	—	.52**	.29**	.05
3. Desarrollo Habilidades Sociales	.35**	.52**	—	.33**	.15*
4. Grado Escolar	.08	.29**	.33**	—	.01

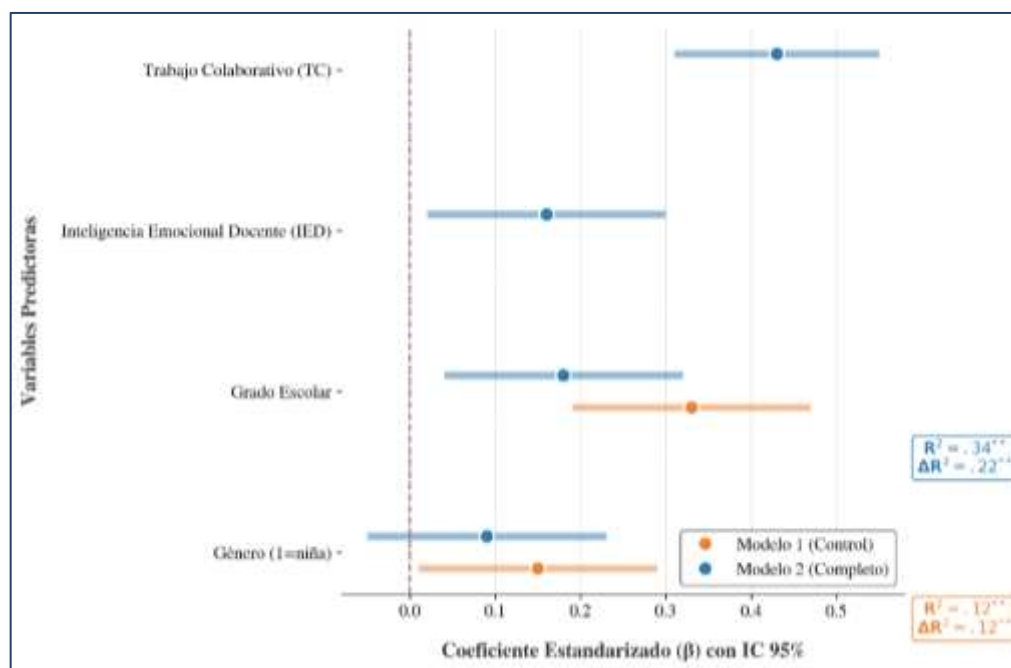
VARIABLES	1	2	3	4	5
5. Género (1=niña)	-.03	.05	.15*	.01	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$. N = 215.

Ante estos resultados de correlación, se refuerza la importancia de la inteligencia emocional docente como factor que potencia dinámicas colaborativas y, a través de ellas, fortalece competencias sociales en estudiantes de primaria. La relación significativa entre grado escolar y habilidades sociales refleja que el avance académico favorece el fortalecimiento de estas competencias, aunque la influencia del trabajo colaborativo resulta más determinante. El efecto del género, aunque menor, indica que las niñas tienden a mostrar niveles más altos de habilidades sociales, lo que plantea la necesidad de estrategias pedagógicas que equilibren estas diferencias. En general, los hallazgos respaldan el modelo de mediación moderada y justifican intervenciones educativas centradas en la formación socioemocional docente.

En consonancia con esto, los resultados del análisis de regresión jerárquica para predecir el desarrollo de habilidades sociales se detallan en la Figura 2 y la Tabla 4. Como se puede apreciar, el Modelo 1, que contempló solo las variables de control, explicó el 12 % de la varianza en habilidades sociales ($R^2 = .12$, $F = 14.21$, $p < .01$). El género estudiantil ($\beta = .15$, $p < .05$) y el grado escolar ($\beta = .33$, $p < .01$) resultaron como predictores significativos en este modelo inicial.

Figura 2. Coeficientes de regresión jerárquica para predecir el desarrollo de habilidades sociales



El gráfico de la Figura 2 muestra los coeficientes de regresión estandarizados (β) para dos modelos jerárquicos. El modelo 1 (naranja) incluye solo las variables de control (género y grado escolar). El modelo 2 (azul) añade las variables predictoras principales (inteligencia emocional docente y trabajo colaborativo). Los puntos representan la estimación del efecto de cada variable y las barras horizontales indican los Intervalos de Confianza (IC) al 95 %. Un efecto es estadísticamente significativo si su IC 95% no cruza la línea vertical de cero.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, la incorporación de las variables predictoras principales en el modelo 2 incrementó la capacidad explicativa, el que alcanzó un $R^2 = .34$ ($\Delta R^2 = .22$, $p < .01$). La inteligencia emocional docente ($\beta = .16$, $p < .05$) y el trabajo colaborativo ($\beta = .43$, $p < .01$) son predictores significativos del desarrollo de habilidades sociales, lo cual es controlado por las variables demográficas.

Tabla 4. Regresión lineal jerárquica para predecir el desarrollo de habilidades sociales

Bloque 1: Control	Modelo 1 (β)	Modelo 2 (β)
Género (1=niña)	.15*	.09
Grado Escolar	.33**	.18**
Bloque 2: Predictoras Principales		
Inteligencia Emocional Docente (IED)	—	.16*
Trabajo Colaborativo (TC)	—	.43**
Estadísticos del Modelo		
R^2	.12	.34
ΔR^2	.12**	.22**
F	14.21**	26.85**

Nota. β = coeficientes de regresión estandarizados. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Asimismo, el análisis de mediación mediante PROCESS basados en 5,000 muestras bootstrap destacó un efecto indirecto significativo de la inteligencia emocional docente sobre el desarrollo de habilidades sociales a través del trabajo colaborativo. Como se muestra en la Tabla 5, el efecto indirecto total fue estadísticamente significativo (Efecto = .18, SE = .06, 95 % IC [.07, .30]), lo que indica que el trabajo colaborativo media de forma parcial la relación entre inteligencia emocional docente y desarrollo de habilidades sociales. El efecto indirecto es significativo pues el IC 95 % no incluye cero.

Tabla 5. Resultados del modelo de mediación

Vía	Efecto	Error Est.	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
Efecto Indirecto Total (a*b)	.18	.06	.07	.30
Efecto Directo (c')	.15	.08	-.01	.31
Efecto Total (c)	.33	.08	.17	.49

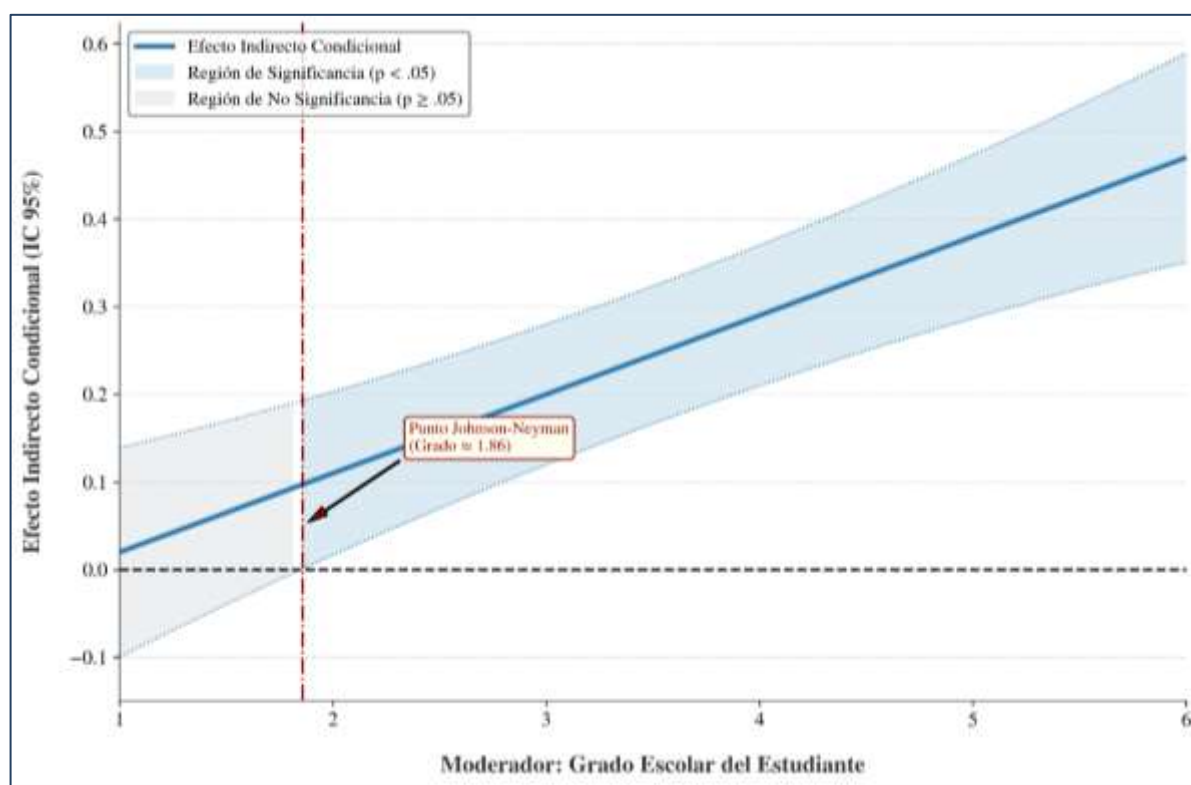
Por otro lado, el análisis de mediación moderada reflejó que el grado escolar modifica de manera significativa la fuerza del efecto indirecto. La Tabla 6 presenta los efectos indirectos condicionales en diferentes niveles del moderador, lo que evidencia que el mecanismo mediador opera con mayor intensidad en grados superiores. El índice de mediación moderada resultó significativo (Índice = .09, SE = .04, 95% IC [.01, .18]), lo que confirma que el efecto indirecto depende de forma significativa del grado escolar del estudiante.

Tabla 6. Efecto indirecto condicional en diferentes niveles del grado escolar

Nivel del moderador (grado Escolar)	Efecto	Boot SE	Boot IC 95 % Inferior	Boot IC 95 % Superior
Bajo (Percentil 16: Grado 2°)	.11	.06	.01	.25
Medio (Percentil 50: Grado 4°)	.19	.06	.08	.32
Alto (Percentil 84: Grado 5°/6°)	.27	.08	.12	.44
Índice de Mediación Moderada	.09	.04	.01	.18

La visualización comprensiva de este efecto de mediación moderada se presenta en la Figura 3, que ilustra cómo la magnitud del efecto indirecto varía de manera continua a lo largo del rango completo del moderador mediante un análisis "floodlight". Esta representación gráfica permite identificar con precisión los valores del grado escolar para los cuales el mecanismo mediador alcanza significancia estadística.

Figura 3. Análisis "Floodlight" del efecto indirecto condicional de la inteligencia emocional docente en el desarrollo de habilidades sociales.



Este gráfico que se presenta en la Figura 3 ilustra cómo la magnitud del efecto indirecto de la inteligencia emocional del docente sobre el desarrollo de habilidades sociales, a través del trabajo colaborativo, varía a lo largo de todo el rango del moderador (grado escolar). La línea azul continua representa la estimación puntual del efecto indirecto, y la banda sombreada su intervalo de confianza al 95 %. La región sombreada en azul claro indica los valores del grado escolar para los cuales el efecto indirecto es estadísticamente significativo ($p < .05$). El punto Johnson-Neyman (línea roja discontinua) identifica el valor exacto del moderador (grado ≈ 1.88) a partir del cual el mecanismo mediador se vuelve

significativo y positivo.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se obtuvo un nivel elevado de inteligencia emocional docente en Moquegua, Perú, con una media de 5.82 en una escala de 1 a 7. Este hallazgo coincide con las mejoras reportadas en el bienestar y el desempeño docente tras una intervención estructurada en inteligencia emocional en el contexto de educación básica ecuatoriana, como lo demostró Arteaga et al. (2025), quienes encontraron incrementos significativos en estas variables tras la aplicación de su programa. La creciente atención académica al constructo, que estos resultados locales y foráneos reflejan, queda sistematizada en el exhaustivo análisis bibliométrico de Wang y Qin (2025). Su trabajo documenta la expansión constante de la inteligencia emocional docente como una línea de investigación prioritaria y fortalecida a nivel global a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI.

Además, el análisis estadístico de la muestra peruana estableció una correlación positiva y significativa entre la inteligencia emocional docente y la frecuencia de trabajo colaborativo observado en el aula ($r = .41$). Esta relación directa, que indica que los educadores con mayor competencia emocional facilitan más dinámicas cooperativas, coincide con hallazgos de investigaciones en otros sistemas educativos. Liu y Chang (2024) asociaron una mayor inteligencia y experiencias emocionales positivas del docente de inglés como lengua extranjera con el desarrollo de una experticia pedagógica adaptativa en el contexto de avances tecnológicos, una adaptabilidad que a menudo se manifiesta en la implementación de estrategias interactivas. Jiang y Tong (2025) por su parte, confirmaron en futuros profesores de música de China que la inteligencia emocional es un predictor significativo de conductas de enseñanza innovadora, un constructo que por definición incorpora la promoción de interacciones colaborativas y el diseño de actividades grupales creativas en el aula.

Asimismo, en la presente investigación se correlacionó de manera positiva la inteligencia emocional docente con el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes ($r = .35$). Este resultado, que denota una influencia del maestro en el aprendizaje socioemocional del alumnado, concuerda con estudios cuantitativos realizados en otros países que vinculan la competencia emocional del profesor con diversos resultados estudiantiles. Rahman et al. (2024) hallaron una correlación positiva muy fuerte ($r = .69$) entre la inteligencia emocional de profesores universitarios y la motivación académica de sus alumnos en Bangladesh, lo que indica un paralelo en el impacto de la inteligencia emocional docente sobre dimensiones del compromiso del alumno. De manera similar, Owusu y Arthur (2025) demostraron en Ghana que la inteligencia emocional de docentes de matemáticas predice de forma directa su efectividad instruccional percibida ($\beta = 0.328$), un constructo que engloba de forma explícita la capacidad para gestionar el clima social y las interacciones positivas en el aula. Esto refuerza la conexión entre la habilidad emocional del educador y el entorno social de aprendizaje que crea para sus escolares.

Por otra parte, la correlación más fuerte del modelo se registró entre el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales en las aulas de primaria estudiadas ($r = .52$). Este vínculo robusto entre la interacción grupal estructurada y las competencias sociales recibe apoyo coincidente de investigaciones en distintos contextos, lo que evidencia la universalidad de esta relación pedagógica fundamental. Graziano et al. (2024) identificaron en Italia que la empatía del docente, un componente relevante de la inteligencia emocional, se asocia con actitudes más favorables hacia la educación inclusiva, cuya pedagogía se fundamenta en la colaboración y la creación de un clima de aula positivo para todos los estudiantes. A un nivel de síntesis global, el meta-análisis de Gebre et al. (2025) corrobora de manera más amplia que la competencia socioemocional docente tiene un impacto positivo significativo en el compromiso del alumno ($d = 0.47$), lo cual representa un constructo vinculado con la

participación activa en dinámicas colaborativas y el desarrollo de habilidades sociales.

El análisis de regresión jerárquica reflejó que, en el contexto peruano, la inteligencia emocional docente y el trabajo colaborativo predicen el 34 % de la varianza en el desarrollo de habilidades sociales, con coeficientes estandarizados de .16 y .43, respectivamente. Este patrón, que destaca el papel predictivo preponderante de la práctica colaborativa directa, se alinea con la lógica de modelos de mediación examinados en otras latitudes, lo que evidencia que la influencia de la competencia emocional a menudo se canaliza a través de procesos intermedios. Su et al. (2024) documentaron en docentes chinos que la inteligencia emocional media la relación entre sus emociones y la enseñanza para la creatividad, lo que demuestra que actúa como un puente entre la experiencia afectiva y una práctica pedagógica específica. En el ámbito de la formación en salud en China, Yang et al. (2025) hallaron un mecanismo análogo, donde la inteligencia emocional afecta la capacidad de cuidado humanitario a través de la mediación de la identidad profesional (efecto indirecto = 0.130).

Un hallazgo relevante del presente estudio fue el efecto de mediación significativo del trabajo colaborativo en la relación entre inteligencia emocional docente y habilidades sociales estudiantiles (efecto indirecto = .18, IC 95% [.07, .30]). Este resultado especifica una ruta causal precisa y tiene consonancia plena con la tendencia investigadora actual de explorar mecanismos indirectos para deconstruir los efectos de la inteligencia emocional, lo que evidencia un avance hacia explicaciones más matizadas. Hui et al. (2025) identificaron en China un modelo de similar complejidad, donde la inteligencia emocional modera un efecto de mediación entre el apoyo social y el bienestar psicológico en futuros docentes. Esta correspondencia en el uso de diseños analíticos sofisticados es coherente con la tendencia descrita por Wang y Qin (2025) en su revisión bibliométrica, la cual señala el crecimiento marcado de estudios que emplean modelos de mediación y moderación para analizar los efectos de la inteligencia emocional docente, donde se abandona las aproximaciones que solo son correlacionales.

No menos importante fue que el análisis de mediación moderada aportó un matiz crucial al demostrar que el grado escolar modifica la fuerza del efecto indirecto en Perú (Índice = .09, IC 95% [.01, .18]), el cual se incrementa de forma progresiva desde .11 en segundo grado hasta .27 en quinto o sexto grado. Este hallazgo sobre la variación específica del mecanismo según el nivel educativo discrepa en la variable moderadora concreta identificada, pero coincide en la naturaleza condicional del efecto con investigaciones internacionales que confirman la sensibilidad de estos modelos a factores contextuales. Zhao et al. (2025) encontraron en China que el género, y no el nivel académico, modera un efecto de mediación entre la inteligencia emocional y la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de pedagogía. Esta diferencia en el moderador específico, pero la similitud en el hallazgo de un efecto condicional, evidencia que los mecanismos que vinculan la inteligencia emocional con resultados educativos no son universales, sino que su operatividad y fuerza dependen de características particulares del contexto o de la población de estudio.

En otro aspecto, el nivel elevado de inteligencia emocional reportado por los docentes peruanos ($M=5.82$) tiene implicaciones que trascienden el modelo principal de habilidades sociales, posicionándose como un posible factor de protección del bienestar laboral. Esta interpretación coincide con conclusiones de estudios en diversos contextos internacionales. Barros et al. (2025) concluyeron en Portugal que una mayor inteligencia emocional ejerce un efecto amortiguador significativo sobre el desgaste profesional ($r = -.52$). De forma complementaria, Chen et al. (2024) confirmaron en docentes de inglés como lengua extranjera en Taiwán que la inteligencia emocional se asocia con un menor agotamiento emocional ($\beta = -0.39$) y una mayor autoeficacia. Robinson et al. (2025) extienden este beneficio al ámbito laboral estadounidense, al encontrar que la inteligencia emocional del trabajo predice

una gestión más efectiva del equilibrio entre la familia y el empleo, lo que denota que sus ventajas se proyectan también hacia el ámbito personal.

El presente estudio tiene ciertas limitaciones que requieren consideración. El diseño transversal impide la inferencia de relaciones causales definitivas entre las variables, pues los datos se recogieron en un único momento temporal. La muestra, aunque suficiente para el análisis estadístico, se restringe a escuelas públicas de una región específica de Perú (Moquegua), lo que limita la generalización de los hallazgos a contextos educativos privados o de otras realidades socioculturales. La medición de la inteligencia emocional docente se basó en auto-reporte, un método susceptible a sesgos de deshabilidad social. Asimismo, la evaluación del trabajo colaborativo y las habilidades sociales dependió de la observación, la cual, a pesar de la alta confiabilidad inter-jueces alcanzada, puede verse influida por factores subjetivos de los observadores y por la reactividad de los participantes ante la presencia de un evaluador externo en el aula.

Para futuras investigaciones, se podría adoptar diseños longitudinales que permitan rastrear la evolución de las relaciones propuestas en el modelo y establecer direccionalidad causal con mayor solidez. Sería valioso replicar el estudio en muestras más diversas, como colegios privados y otras regiones del país, para examinar la validez externa de los resultados. El empleo de métodos mixtos, donde se combinen instrumentos cuantitativos con entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, podría enriquecer la comprensión cualitativa de los mecanismos de mediación. También se fuera bueno explorar el papel de otras variables moderadoras potenciales, como el clima escolar institucional o el apoyo de directivos, y examinar la efectividad de intervenciones específicas diseñadas para fortalecer la inteligencia emocional docente orientada a la facilitación del trabajo colaborativo.

CONCLUSIONES

El análisis del modelo de mediación moderada confirmó que el trabajo colaborativo media de forma significativa la relación entre la inteligencia emocional docente y el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de primaria en Moquegua, Perú. El efecto indirecto total tuvo una magnitud de .18, con un intervalo de confianza del 95 % que no incluyó el cero [.07, .30]. Este hallazgo evidencia que la inteligencia emocional docente, con una media de 5.82 (DE=0.95), influye en el aumento del trabajo colaborativo, el cual, a su vez, con una media de 27.15 (DE=6.10), predice un mayor desarrollo de habilidades sociales, con una media de 25.40 (DE=6.55). Además, el grado escolar moderó este efecto de manera significativa (Índice de Mediación Moderada = .09, IC 95% [.01, .18]). La fuerza del efecto indirecto se incrementó desde .11 en segundo grado, hasta .19 en cuarto grado, y alcanzó .27 en los grados quinto y sexto.

Estos resultados reflejan que la inteligencia emocional docente resulta un recurso importante que, a través de la promoción del trabajo colaborativo, explica el 34 % de la varianza en el desarrollo de habilidades sociales. La moderación por grado escolar indica que el mecanismo mediador adquiere mayor relevancia en los niveles superiores de primaria, quizás por una mayor capacidad de los estudiantes para interactuar en actividades colaborativas complejas. Ante esto, se recomienda que los programas de formación docente prioricen el desarrollo de competencias emocionales para la gestión de grupos, con el fin de potenciar el trabajo colaborativo, en especial desde los grados intermedios. Las intervenciones deben diseñarse de forma diferenciada, con estrategias de colaboración más sencillas y guiadas para los primeros grados, y progresar hacia dinámicas más autónomas en los grados superiores, para maximizar el impacto en el desarrollo social de todos los alumnos.

REFERENCIAS

- Arteaga, W. L., Carbonero, M. Á., Martín, L. J., Molinero, P. y Valdivieso, L. (2025). How an emotional intelligence intervention programme impacts the well-being and performance of teachers of basic general education. *Acta Psychologica*, 253, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104739>
- Arthur, F., Okyere, R., Owusu, D. y Nortey, S. A. (2025). Economics Teachers' Emotional Intelligence and Self-Efficacy: A Moderated Mediation Model Using PLS-SEM. *Brain and Behavior*, 15(9), e70832. <https://doi.org/10.1002/brb3.70832>
- Barros, C., Fernandes, C. y Baylina, P. (2025). Psychosocial Risk Factors and Burnout Among Teachers: Can Emotional Intelligence Make a Difference? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(9), 1439. <https://doi.org/10.3390/ijerph22091439>
- Chen, J., Lin, C. y Lin, F. (2024). The interplay among EFL teachers' emotional intelligence and self-efficacy and burnout. *Acta Psychologica*, 248, 104364. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104364>
- Extremera, N., Pulido, M., Mérida, S., Rey, L. y Ivcevic, Z. (2025). Midiendo la percepción de estudiantes españoles del comportamiento emocionalmente inteligente de sus docentes: Relaciones con resultados académicos y personales. *Revista de Psicodidáctica*, 30(2), 500167. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500167>
- Gebre, Z. A., Demissie, M. M. y Yimer, B. M. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1526371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371>
- Ghanamah, R. y Masri, S. (2025). Emotional intelligence as a mediator in enhancing teacher attitudes and coping strategies towards students with learning disabilities: Insights from Arab Israeli secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2467629>
- Graziano, F., Mastrokourou, S., Monchietto, A., Marchisio, C. y Calandri, E. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Scientific Reports*, 14(1), 22587. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>
- Hui, Q., Li, Y., Zhu, R., Li, Y., Wang, T., Che, X. y You, X. (2025). Emotional intelligence moderated the mediating effect of professional identity between social support and psychological well-being among pre-service teachers. *Scientific Reports*, 15(1), 13107. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-93537-w>
- Jiang, X. y Tong, Y. (2025). Emotional intelligence and innovative teaching behavior of pre-service music teachers: The chain mediating effects of psychological empowerment and career commitment. *Frontiers in Psychology*, 16, 1557806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557806>
- Karakus, M., Toprak, M., Caliskan, O. y Crawford, M. (2024). Teachers' affective and physical well-being: Emotional intelligence, emotional labour and implications for leadership. *International Journal of Educational Management*, 38(2), 469-485. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0335>
- Li, M., Liu, F. y Yang, C. (2024). Teachers' Emotional Intelligence and Organizational Commitment: A Moderated Mediation Model of Teachers' Psychological Well-Being and Principal Transformational Leadership. *Behavioral Sciences*, 14(4), 345. <https://doi.org/10.3390/bs14040345>
- Liu, Y. y Chang, P. (2024). Exploring EFL teachers' emotional experiences and adaptive expertise in the context of AI advancements: A positive psychology perspective. *System*, 126, 103463. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103463>
- Owusu, D. y Arthur, F. (2025). Modelling the nexus between mathematics teachers' emotional intelligence and instructional effectiveness: A mediation moderation model using PLS-SEM approach. *Acta Psychologica*, 257, 105119. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105119>
- Özdemir, M. y Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: A mixed methods research. *Frontiers in Psychology*, 15, 1326082.

- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1326082>
- Rahman, Md. H., Bin Amin, M., Yusof, M. F., Islam, Md. A. y Afrin, S. (2024). Influence of teachers' emotional intelligence on students' motivation for academic learning: An empirical study on university students of Bangladesh. *Cogent Education*, 11(1), 2327752. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327752>
- Robinson, M. D., Chen, K. X., Krishnakumar, S. y Irvin, R. L. (2025). Working Smarter: Work-Related Emotional Intelligence and the Family-Work Interface. *Journal of Intelligence*, 13(5), 58. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050058>
- Salavera, C. y Urbón, E. (2024). Emotional wellbeing in teachers. *Acta Psychologica*, 245, 104218. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104218>
- Shi, Y., Cheng, Q., Wei, Y., Liang, Y. y Zhu, K. (2025). Effects of Peer and Teacher Support on Students' Creative Thinking: Emotional Intelligence as a Mediator and Emotion Regulation Strategy as a Moderator. *Journal of Intelligence*, 13(5), 53. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050053>
- Su, H., Zhang, J., Li, P., Pu, D. y Shang, L. (2024). The relationships between Chinese teachers' emotions, professional identity, and teaching for creativity: The mediating role of emotional intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101531. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101531>
- Wang, D. y Qin, J. (2025). Research development of teachers' emotional intelligence in the 21st century: A bibliometric analysis. *Acta Psychologica*, 257, 105067. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105067>
- Yang, H., Wang, X., Bai, T., Zhang, J., Zhang, H., Peng, W. y Liu, H. (2025). How do emotional intelligence and professional identity affect humanistic care ability? A cross-sectional study among standardised training nurses in China. *BMJ Open*, 15(5), e091848. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-091848>
- Zhao, Y., Ai, L. y Wang, X. (2025). Relationships between emotional intelligence, resilience, and critical thinking disposition among pre-service teachers: A moderated mediation analysis by gender. *Acta Psychologica*, 259, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105314>